华南农业大学学报(社会科学版)
2007年第4期 JOURNAL OF SOUTH CHINA AGRICULTURAL UNIVERSITY No. 4 2007
(第6卷) (SOCIAL SCIENCE EDITION) (Vol. 6)

学生英语词汇知识发展实证研究

邓巧玲[1], 游桂兰[2]

(1. 华南农业大学 外语学院, 广东 广州 510642; 2. 武汉工程大学 外语学院, 湖北 武汉 430074)

摘 要: 调查课堂环境下词汇深度或二语词汇知识习得的发展途径和具体特征,以及词汇量和词汇知识(如意义、词性、词缀和联想)的关系,通过横向调查法对三组不同水平的受试者进行了词汇量及词汇知识的产接能力的测试。结果显示词汇"量"和"质"有一定的关联,不同的词汇知识类型之间也有不同程度的相关性, 并且具有不同的发展特点和途经,反映了二语词汇习得的复杂性和不平衡性。

关键词: 词汇深度;词汇知识;词汇量;英语水平

中图分类号: H313 **文献标识码**: A **文章编号**:1672 - 0202(2007)04 - 0078 - 06

一、引言

对于学习外语的人来说,词汇的重要性不言而喻。词汇不仅是社会交际系统中最主要的成份,也是言语产出的动力和听力理解的关键[1]。词汇研究包括很多不同的领域,比如词的定义、词汇量的测试、第一语言对第二语言词汇习得的影响、词汇学习策略、词汇教学方法等等。第二语言词汇习得研究在很长一段时间内集中在词汇量或者词汇发展的宽度问题上,部分回答了词汇能力的静态结构,而未能回答二语词汇"深度"习得的关键问题:掌握一个单词意味着什么? 词汇"深度"或"质量"是如何发展的? 近十年来,研究者将词汇研究的重点从词汇的宽度方面逐渐转移到了深度方面,即从词汇的"量"的研究转移到对词汇的"质"的研究,如对单个词各种知识(如发音、拼写、意义、搭配、词性、联想等)习得过程的研究。

为了调查单个词的历时习得过程,Schimitt 和 Meara[2] 借鉴了 Richards[3] 和 Nation[4] 的词汇知识框架理论和层面分析法,调查了词汇联想和后缀的发展过程,该研究开创了词汇知识深度研究的先河。在此基础上,国内的吴旭东、陈晓庆[5] 及刘绍龙[6-8] 也分别展开了词汇深度研究。他们的研究表明词汇知识的习得是不平衡的,是一个由不同层面和水平组成的连续体,而不是一个"习得"和"未习得","知道"或"不知道"的简单二分的过程。但是这些研究所用的测试词都是高频词,因此所描述的词汇知识发展路径并不是从初始知识开始的发展路径,而只是知识发展所经历的大致阶段,我们并不知道学习者在从不熟悉词形到熟悉词形这段时间所经历的具体阶段。

二、研究目的及理论假设

本研究借鉴前人相关研究成果,运用6个来自不同词频并且具有多种词性和意义的测试词,对不同英语水平学习者的词缀、意义、词性及联想这四个层面的习得作了实证调查,试图发现课堂环境下二语词汇知识的发展特点和阶段性特征。并且通过数据收集和分析,了解和预测影响中国学生词汇深度习得的学习者外部因素(如语言输入)和学习者内部因素(如学习动机和学习态度)

收稿日期:2006 - 08 - 12

基金项目:湖北省教育科学"十五"规划课题(2005B180)

作者简介:邓巧玲(1979—),女,湖北五峰人,华南农业大学外语学院助教,研究方向为二语习得.

对词汇学习的影响。另外，通过对学生词汇量的测试，力图调查词汇宽度和深度发展之间的关系。其理论基础为词汇知识框架理论、连续体理论和层面分析法：(1)词汇习得由深度和宽度两方面构成，一个好的语言学习者不仅要有大的词汇量，还要善于运用单个词；(2)根据 Nation 的词汇知识框架理论，学习一个词不仅要学习它的拼写和意义，还要学习它的词性、搭配、词缀、联想、语体风格及语域限制等层面，只有掌握了所有这些知识才算完整掌握一个词；(3)词汇知识是由接受向产出发展的，即从理解和认知到灵活使用的一个发展过程；(4)词汇习得的本质是递增的，它不能以有或无、知道或不知道的两分法来划分。基于以上研究目的及理论，本文的研究问题为：

1. 词汇量和词汇知识的各个层面(意义、词性、词缀及联想)是否相关？词缀及联想习得好的学生是否有更大的词汇量？

2. 不同词汇知识的接受和产出能力是否相关？在多大程度上有相关？

3. 在相同的水平组内，接受词汇知识的发展模式是否与产出词汇知识的发展模式一样？为什么？这四种词汇知识在不同的水平组之间是如何发展的？

4. 学生的接受能力是否向产出能力发展？接受和产出的差距是否会随着英语水平的提高而缩小？

三、研究设计

(一)受试者

为了验证以上假设，三组不同英语水平的中国学生参加了调查。这三组学生分别为湖北某高中高二学生、湖北某大学大二学生(包括文科及理科学生)及该校英语专业大三学生，分别代表初级、中级及高级水平(下文分别用 L1，L2 和 L3 表示)，每组学生分别为 110 名左右，共计 330 名。

(二)测试工具

以往词汇知识研究多采用高频词，其结果不能真实地反映词汇知识的发展途径。为了更为真实地反映中国学生是如何发展词汇知识的，测试运用了 6 个来自不同词频的词，分别为 break，interest，effect，charge，challenge 和 intent，依次从高频词到低频词[9]。除了来自不同词频这一选词标准以外，其每个测试词还必须符合以下两个标准：(1)意义、词性丰富，以及词缀搭配丰富；(2)受试者必须熟悉或者碰到过。为了确保受试都遇见过这 6 个词，设计问卷之前在高二学生中进行了一次可行性测试，考查受试对测试词的熟悉度。结果表明 110 名学生中只有 10 名没有碰到过其中某一个词。因此，这 6 个词被确定为测试词。

本研究采用了三类测试工具：(1)词汇量测试[10]，要求受试根据上下文写出单词，第一个字母已给出；(2)产出词汇知识测试，要求受试分别给出这 6 个词的词缀(包括前缀和后缀)，列举测试词的不同含义并造句，指出该词在句中的词性，以及给出由该词联想到的其它词；(3)接受词汇知识测试，分别指出这 6 个测试词的词缀、在句中的意义及词性，以及与这 6 个词有关联的词。

(三)实验步骤

以上三类测试分为三次进行，首先在三组受试中进行了词汇量测试，一个星期以后进行产出词汇知识测试。为了减少产出测试对接受测试的影响，半个月后再进行接受词汇知识测试，每项测试要求在 15 分钟内完成。

(四)分析方法

词汇知识由 4 个不同层面构成，并且分为接受和产出两部分，每个层面按照比例分计算，每个测试词的每个层面满分为 1 分。词汇量测试分为 5 个部分，每个部分有 18 项，代表的词汇量分别为 2000、3000、5000、大学词汇、10000，每个部分答对的比例与该部分的词汇量相乘得出该层次

的词汇量,最后5个部分相加,得出受试的大致的词汇量。

四、结果与分析

(一)词汇量与词汇知识的相关分析以及词汇知识各层面之间的关系

词汇"宽度"与"深度"为词汇习得的两个维度,人们认为词缀有助于词汇量的提高,而词汇量越大就越有利于词汇的联想。表1提供了词汇量和词汇知识的相关分析数据:

表1 词汇量和词汇知识的相关分析

	词缀		意义		词性		联想	
	P	R	P	R	P	R	P	R
词汇量	0.230**	0.356**	0.127	0.567**	0.158	0.125	-0.004	-0.023

注:P=产出;R=接受;**代表在0.01水平上显著。

词汇量与词缀的产出和接受均呈正相关,表明词缀的习得确实有助于词汇量的提高。然而与人们设想不符的是词汇量与联想的产出和接受呈负相关,表明较大的词汇量并不一定能够让学习者自由地从心理词库中提取与测试词相关的词语,另外一个有趣的发现是词汇量与意义的接受呈正相关。表2表明了词汇知识内部各层面之间的关系:

表2 词汇知识各层面之间的相关分析

		词缀		意义		词性		联想	
		P	R	P	R	P	R	P	R
词缀	P	1	0.269**	0.371**	0.206*	0.375**	0.182*	0.042	0.104
	R	0.269**	1	0.122	0.322**	0.185*	0.214*	0.017	0.037
意义	P	0.371**	0.122	1	0.210*	0.931**	0.229**	0.035	0.175*
	R	0.206*	0.322**	0.210*	1	0.235**	0.556**	0.12	0.107
词性	P	0.375**	0.185*	0.931**	0.235**	1	0.246**	0.037	0.182*
	R	0.182	0.214*	0.229**	0.556**	0.246**	1	0.270**	0.310**
联想	P	0.042	0.017	0.035	0.12	0.037	0.270**	1	0.252**
	R	0.104	0.037	0.175*	0.107	0.182*	0.310**	0.252**	1

注:*代表在0.05水平上显著;**代表在0.01水平上显著。

在同一知识类型内部,其接受和产出是呈正相关的,词缀、意义、词性、联想的接受和产出的相关系数分别为0.269**,0.210**,0.246**,0.252**。不同词汇知识类型之间也呈现出不同程度的相关,相关程度最高的是意义和词性,其次是词缀和词性,最后是词缀和意义,并且在同种能力内部的相关程度更高。

(二)不同词汇知识在同一水平组内部的发展情况

在同一水平组内,不同词汇知识的接受和产出是否具有相同的发展模式?不同词汇知识在同一水平组内部的发展情况如表3所示:

表3显示这四种词汇知识的接受能力平均值分别超过产出能力平均值,即受试的接受性知识分别大于产出性知识。在接受能力的发展过程中,词性是三组受试掌握得最好的词汇知识类型,受试对词缀的掌握较差,意义和联想居中,发展的大致途径为词性→意义→联想→词缀。产出能力与接受能力的发展大致相同,不同点在于意义是受试掌握最好的词汇知识类型,其发展的大致模式为意义→词性→联想→词缀。

表 3　不同词汇知识在同一水平组内部的均值比较

测试词	词汇知识类型	L1 P vs. R	L2 P vs. R	L3 P vs. R	总平均分 P vs. R
Break	词缀	0.1511/0.1954	0.1022/0.3644	0.1333/0.5067	0.1289/0.4015
	意义	0.2138/0.5560	0.1822/0.6822	0.2213/0.7422	0.2058/0.6601
	词性	0.1976/0.9422	0.1796/0.9489	0.2158/0.9689	0.1973/0.9533
	联想	0.4000/0.7500	0.3111/0.5611	0.4222/0.6944	0.3778/0.6685
Interest	词缀	0.3444/0.7833	0.2778/0.7611	0.4833/0.8667	0.3685/0.8037
	意义	0.4629/0.5378	0.3329/0.5533	0.4793/0.6867	0.4250/0.5926
	词性	0.4482/0.9200	0.3147/0.8711	0.4813/0.9778	0.4147/0.9230
	联想	0.1611/0.7833	0.1778/0.5167	0.2222/0.6222	0.1870/0.6407
Effect	词缀	0.0509/0.3133	0.1027/0.3278	0.1422/0.3853	0.0986/0.3421
	意义	0.3620/0.4689	0.3536/0.5356	0.4922/0.7600	0.4026/0.5881
	词性	0.3169/0.9022	0.3222/0.7867	0.4667/0.9800	0.3686/0.8896
	联想	0.2167/0.6111	0.2667/0.4222	0.2833/0.5389	0.2556/0.5241
Charge	词缀	0.0598/0.3213	0.1087/0.3667	0.1520/0.4556	0.1068/0.3812
	意义	0.3351/0.4156	0.2658/0.4622	0.3020/0.6178	0.3010/0.4985
	词性	0.3149/0.8689	0.2171/0.8267	0.2673/0.9467	0.2664/0.8807
	联想	0.3111/0.6167	0.2500/0.3333	0.2611/0.4500	0.2741/0.4667
Challenge	词缀	0.1547/0.2493	0.1542/0.3698	0.2144/0.4738	0.1744/0.3643
	意义	0.3067/0.4067	0.3044/0.5156	0.3356/0.6356	0.3156/0.5193
	词性	0.2800/0.9133	0.2800/0.7200	0.3267/0.9778	0.2956/0.8704
	联想	0.2389/0.7500	0.1111/0.4778	0.1611/0.6222	0.1704/0.6167
Intent	词缀	0.1140/0.2884	0.0884/0.2609	0.1227/0.3056	0.1084/0.2850
	意义	0.1839/0.3844	0.1802/0.2511	0.2053/0.5556	0.1899/0.3970
	词性	0.1056/0.6111	0.0778/0.3200	0.0933/0.6978	0.0922/0.5430
	联想	0.0111/0.6611	0.0111/0.3944	0.0222/0.6167	0.1480/0.5574

（三）同一词汇知识在不同水平组之间的发展情况

为了进一步调查接受和产出知识在不同水平组之间的发展情况，进行了 Scheffé 平均值差异多重比较[①]，结果显示四种接受词汇知识发展的不一致性和非显著性。联想发展得最为缓慢，词缀在高频词中发展缓慢，表明学习者在英语学习早期一旦掌握了常用的词缀以后词缀的发展就放慢。低频词的词性发展比高频词的发展更为显著，意义的发展最为显著和一致。在所有测试词和词汇知识类型中，受试者在低频词中表现出更多的多样性，表明了不同水平对接受能力的影响。产出知识的发展和接受能力的发展相似，随着英语水平的提高，产出能力也并没有呈现出显著的发展。只有在两个测试词 interest 和 effect 中，三组受试在词缀、意义和词性发展显著，联想在所有受试中都没有显著变化。与接受能力的发展相比，词性和意义的产出能力发展更为缓慢。

（四）接受词汇知识向产出词汇知识发展的情况

为验证随着英语水平的提高，接受能力是否转化成了相应的产出能力，运用描述性统计分析和成对 T 检验（paired-samples t test）统计出各词“产接”的组内差异和各维“产或接”的组间差异。表 4 显示三组受试的接受能力均高于产出能力，而且随着英语水平的提高，两者之间的差距并没

① 限于篇幅，本文省略了接受和产出词汇知识在不同水平组之间的标准差等数据表。

有缩小,接受能力并没有向产出能力转换。

表4 接受性词汇知识与产出性词汇知识的T检验结果

测试词	组内比较	平均值差异	T值	显著水平
Break	L1P vs. L1R	-1.6200	-19.091	0.000
	L2P vs. L2R	-1.7816	-20.429	0.000
	L3P vs. L3R	-1.9196	-24.443	0.000
Interest	L1P vs. L1R	-1.6078	-15.335	0.000
	L2P vs. L2R	-1.5991	-16.292	0.000
	L3P vs. L3R	-1.4871	-18.290	0.000
Effect	L1P vs. L1R	-1.3491	-15.699	0.000
	L2P vs. L2R	-1.0271	-10.001	0.000
	L3P vs. L3R	-1.2798	-13.967	0.000
Charge	L1P vs. L1R	-1.2238	-13.684	0.000
	L2P vs. L2R	-1.1473	-11.293	0.000
	L3P vs. L3R	-1.4876	-19.081	0.000
Challenge	L1P vs. L1R	-1.3391	-13.148	0.000
	L2P vs. L2R	-1.2333	-10.321	0.000
	L3P vs. L3R	-1.6716	-19.889	0.000
Intent	L1P vs. L1R	-1.5318	-17.458	0.000
	L2P vs. L2R	-0.8689	-9.1740	0.000
	L3P vs. L3R	-1.7320	-17.187	0.000

注:L1P,L2P,etc.分别表示高中组(产),大一组(产)等等;L1R,L2R,etc.分别表示高中组(接),大一组(接)等等。

五、结论与建议

基于以上数据分析,本文提出以下假设:

1. 词汇的"宽度"和"深度"在一定程度上相关,词汇量和意义的接受呈正相关,与词缀的接受和产出呈正相关,与联想的接受和产出呈负相关。不同的词汇知识类型也在不同程度上呈现相关,并且在同种能力中的相关程度更高。

2. 在同一水平组之内,接受性词汇知识的大致发展模式为词性→意义→联想→词缀,产出性词汇知识的发展途径为意义→词性→联想→词缀。在不同的水平组之间,词性和意义的接受能力发展最为显著,词缀和联想发展缓慢;在产出能力的发展中,这四种词汇知识均未呈现出显著发展。词汇知识的接受和产出的不同发展途径和速度表明了语言输入、学习态度和动机对语言学习的影响。

3. 接受能力的发展先于产出能力的发展,与产出能力的发展相比,接受能力的发展更为显著,随着语言水平的提高,产出能力和接受能力之间的差距并没有缩小。

本文从产接两个维度讨论了词汇"量"与"质"的关系,及四种词汇知识(意义、词性、词缀、联想)习得的组内差异、维间关系及发展模式,部分揭示了我国外语环境下词汇知识的习得和发展特点。同时,作为一项探索性研究,本研究也存在一些不足和局限性:

1. 研究方法:本研究属于共时的横向调查,为了更好地调查词汇知识习得的全过程,尚需纵向的历时调查的验证。

2. 测试层面：与过去同类研究相比，本研究测试的词汇知识层面虽然有所增加，但其它层面（如读音、拼写、搭配等）无力涉及。

3. 受试：为了进一步揭示学习者内部因素和外部因素对词汇习得的影响，受试应采用一组本族语使用者作为控制组，以进行对比研究。

参考文献：

[1] COADY J, HUCKIN T. Second Language Vocabulary Acquisition [C]. Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.

[2] SCHMITT N, MEARA P. Researching Vocabulary through a Word Knowledge Framework: Word Association and Verbal Suffixes [J]. Studies in Second Language Acquisition, 1997, (20): 17 – 36.

[3] RCIHARDS J. The Role of Vocabulary Learning [J]. TESOL Quarterly, 1976, (10): 77 – 89.

[4] NATION I S P. Learning Vocabulary in Another Language [M]. Cambridge University Press, 2001.

[5] 吴旭东，陈晓庆. 中国英语学生课堂环境下词汇能力的发展[J]. 现代外语，2000，(4)：349 – 360.

[6] 刘绍龙. 论二语词汇深度习得及发展特征 – 关于词义与词缀习得的实证调查[J]. 外语教学与研究，2001，(6)：436 – 441.

[7] 刘绍龙. 英语词汇知识的维间发展与习得特征[J]. 解放军外国语学院学报，2002，(2)：66 – 69.

[8] 刘绍龙. 论二语词汇的习得与发展 – 基于实证调查的词汇知识发展差异假说[J]. 外语教学，2003，(6)：47 – 50.

[9] 王彤福. 英语常用词汇分级词典[M]. 上海：上海外语教育出版社，1991.

[10] NATION I. S. P. Teaching and Learning Vocabulary [M]. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

An Empirical Study of L2 Word Knowledge Development for Chinese EFL Learners

DENG Qiao-ling, YOU Gui-lan

(1. *College of Foreign Languages, South China Agricultural University, Guangzhou* 510642, *China*;
2. *College of Foreign Languages, Wuhan Institute of Technology, Wuhan* 430074, *China*)

Abstract: This is a cross-sectional research on the developmental routes or characteristic patterns of L2 vocabulary depth (or knowledge) for Chinese EFL learners at three different proficiency levels. And it looks into the relationship between vocabulary size and word knowledge types (i. e., meaning, word class, affix and association). Empirical data of the study shows the complexity and imbalance of L2 vocabulary acquisition and the correlation of vocabulary size and depth to a certain extant.

Key Words: vocabulary depth; word knowledge; vocabulary size; English proficiency levels